

# A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL<sup>1</sup>

Lisandra Rutkoski Rodrigues<sup>2</sup>

*ABSTRACT: This paper aims at discussing teacher identity based on Cultural Studies. We take the idea that the postmodern subject is fragmented, destabilized, in the middle of an identity crisis (HALL, 2003). Subjects, therefore, are constituted by language in the spaces of social interaction in their relation to others, school being one of these spaces. In order to carry out this research, we propose a case study involving a teacher that teaches both Portuguese as L1 and English as L2 in a public elementary school in Rio Grande, Rio Grande do Sul. Considering the linguistic forms found in her speech, we discuss her representations as a teacher, her students and the implications of such representations to the teaching-learning process by the cross examination of the following data collection instruments: a written interview, a recorded and transcribed oral interview and field notes. The theoretical framework used includes Cultural Studies, from the viewpoint of Stuart Hall (2003), in order to discuss the identities, and Systemic-Functional Grammar, by Halliday and Matthiessen (2004), as a linguistic approach which sees the data in relation to the context and its linguistic forms. For the analysis, we use the three metafunctions of Systemic-Functional Grammar.*

*KEYWORDS: Teacher Identity; Postmodernity; Systemic-Functional Grammar.*

## 1. INTRODUÇÃO

A construção de identidades tem sido, nas últimas décadas, foco em pesquisas da pós-modernidade (SILVA, 2000; PETERS, 2000). No âmbito dos Estudos Culturais, que tem Stuart Hall (2003) como um de seus grandes representantes, é defendida a ideia do descentramento do sujeito, que passa a ser visto não de forma homogênea, mas fragmentado, com múltiplas identidades contraditórias e em contínuo processo de formação.

Considerando essa instabilidade atribuída ao sujeito pós-moderno, julga-se importante refletir sobre como um professor se representa e representa seus alunos no espaço escolar e quais as implicações dessas representações no processo ensino-aprendizagem, considerando que os sujeitos se constituem pela linguagem em espaços de interação social na sua relação com o Outro. A escola é um importante espaço de formação das identidades, tanto de

---

<sup>1</sup> Artigo defendido em dezembro de 2011, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do rio Grande (FURG), sob a orientação do prof. Dr. Raymundo da Costa Olioni.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2013). E-mail: lilica\_rig@yahoo.com.br.

docentes como de discentes, merecendo, portanto, constante observação e análise.

A presente pesquisa busca entender o atual momento por que passa a escola pública, repensada por meio da implantação de novos referenciais curriculares. Em 2009, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul apresentou às escolas públicas os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCRS), com o objetivo de contextualizar as propostas teóricas do documento oficial nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), aos interesses regionais. O RCRS tem por objetivo trabalhar competências e habilidades dos discentes, tornando-os protagonistas da própria aprendizagem. Para isso, é preciso que o papel do professor também seja repensado. Um ensino com foco na aprendizagem deve contar com um docente que atue como mediador e problematizador, e não como mero transmissor de conhecimento, como o clássico professor dos últimos séculos, que, de certa forma, ainda se mantém anacrônico na escola contemporânea (SILVA, 2004).

O objetivo deste artigo é, portanto, realizar um estudo de caso, a fim de analisar o discurso de uma professora que trabalha na mesma escola com língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), buscando identificar, por meio de seu discurso, como se dá a representação de sua identidade docente e da identidade de seus alunos. A escolha pelas duas disciplinas foi motivada pela curiosidade de saber como a docente trabalha com LM e LE, baseando-se em concepções de ensino de língua iguais ou em concepções diferentes. O contexto averiguado é constituído pela observação de um total de cinco períodos de aulas de língua portuguesa e cinco de língua inglesa, distribuídos entre três turmas no Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública na cidade do Rio Grande, RS. Os instrumentos de coleta de dados são: (a) uma entrevista escrita com questões abertas; (b) uma entrevista com questões focais, gravada e transcrita; e (c) notas de campo.

Os dados são analisados segundo os pressupostos da teoria sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que fornece as devidas ferramentas como suporte para olhar para os dados a partir do contexto na sua relação com a materialidade linguística. As três metafunções da Linguística

Sistêmico-Funcional (LSF) são usadas à medida que se fazem importantes para a compreensão da identidade da professora e de seus alunos. O trabalho está configurado como segue: a seção 2 trata da fundamentação teórica, onde são discutidos os conceitos de identidade na pós-modernidade e identidade docente, bem como os pressupostos teóricos da LSF, que sedimenta a análise do *corpus*; a seção 3 apresenta a metodologia da pesquisa, seguida da seção 4, que traz a análise e discussão dos dados. O trabalho é concluído com algumas implicações pedagógicas considerando a produção discursiva da professora acerca de sua identidade e a de seus alunos, bem como sugestões para pesquisas futuras.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 AS IDENTIDADES NA PÓS-MODERNIDADE E A IDENTIDADE DOCENTE

A crise de identidade que constitui o sujeito pós-moderno resulta da visão do descentramento do sujeito cartesiano – centrado, unificado, autônomo, homogêneo e identitário do Iluminismo. Para Hall (2003), essa crise faz parte de um processo maior de mudança que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abala os quadros de referência que costumavam dar às pessoas uma ancoragem estável no mundo social. Segundo ele,

talvez, ao invés de pensarmos em identidade como um fato já concluído, representado pelas novas práticas culturais, devamos pensar a identidade como uma 'produção', a qual nunca se completa, mas está sempre em processo, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação (HALL, 1990, p. 222, tradução nossa).<sup>3</sup>

Sendo assim, as reflexões feitas nas últimas décadas pelo quadro teórico dos Estudos Culturais apontam para a percepção de um sujeito

---

<sup>3</sup> "Perhaps instead of thinking of identity as an already accomplished fact, which the new cultural practices then represent, we should think, instead, of identity as a 'production', which is never complete, always in process, and always constituted within, not outside, representation".

heterogêneo, cindido, portador de várias identidades contraditórias e conflitantes. Essas múltiplas identidades, assumidas em momentos diferentes na relação do sujeito com o Outro em espaços de interação social, se dividem em vários tipos – identidades de raça, etnia, sexualidade, gênero, classe social, nacionalidade, entre outras. Estudar as identidades é relevante, pois o ser humano tem a necessidade de entender a si mesmo enquanto sujeito inserido em uma cultura. De acordo com Silva (2000, p. 17), *é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos*. Portanto, é por meio dos sistemas de representação que os sujeitos constroem os lugares a partir dos quais podem se posicionar e se expressar.

Entre as diversas identidades que podem constituir um mesmo sujeito está a identidade docente. O sujeito docente pós-moderno também se encontra em meio às complexidades e desafios do mundo globalizado, tendo que lidar com os diferentes papéis sociais que lhe são cultural e historicamente atribuídos. Segundo Beijaard *et al.* (2004, *apud* BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010, p. 148),

a identidade docente se desenvolve tanto pessoal como coletivamente por meio de um processo de interpretação e reinterpretação de experiências, à medida que são vividas. É resultado de um equilíbrio ativo e complexo em que o professor busca conciliar sua imagem como profissional com os múltiplos papéis que sente que deve desempenhar.

Em consequência disso, a relação que o professor tem com seus alunos, com o conteúdo que ensina, com o sistema escolar e com a sociedade em geral está também sujeita à crise, repercutindo, portanto, na formação da identidade profissional do sujeito docente. Nesse contexto, outros fatores podem também influenciar sua prática, como as crenças que traz consigo sobre o que vem a ser ensinar e aprender, os valores nos quais acredita, sua própria identificação com a profissão e sua (in)satisfação com o emprego.

O desafio que se apresenta ao docente é justamente conseguir lidar com todas essas variáveis em um contexto permeado por relações de poder como é a escola. Além disso, segundo os PCN (BRASIL, 1998a, p. 109), todas as

mudanças de cunho teórico que lhe são apresentadas impõem sempre novos desafios:

tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores.

Portanto, a fim de entender a crise identitária do sujeito docente, é preciso também entender como funciona seu sistema de crenças, o qual é concebido como *uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação* (BARCELOS, 2006, p.18). O construto crenças é válido tanto para os estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE quanto de LM, já que as crenças explicam, em parte, as decisões tomadas pelos professores em sala de aula (KUDIESS, 2005; MADEIRA, 2005).

Em suas aulas, portanto, vem à tona toda sua prática de sala de aula como também sua experiência de vida como aluno do ensino básico e da licenciatura em Letras. Ao considerar o trabalho específico com a língua, é importante salientar que os docentes, muitas vezes, acabam reproduzindo um ensino semelhante ao que tiveram enquanto alunos. Considerando a tradição escolar focada no trabalho com a gramática normativa, é possível que repitam essa mesma prática com seus discentes, o que merece ressalva no RCRS, ao destacarem que o professor de português, infelizmente, só se reconhece como *tal quando vê, na aula que propõe, a herança cultural que dá forma à sua atividade docente e [sic] está fortemente ligada às aulas de gramática* (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 72).

Ao buscar entender a crise identitária pela qual passam os professores e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, é importante a realização de uma análise desse discurso, a fim de averiguar como ocorre a representação docente e a de seus alunos. No caso deste trabalho, são estabelecidas relações entre o discurso da professora pesquisada e sobre seu

trabalho com o ensino e sobre seus alunos, apontando paradoxos que permeiam o contexto de sua sala de aula e verificando as relações ali existentes.

Passa-se agora a descrever a teoria que irá dar suporte à análise e discussão dos dados obtidos pelos instrumentos de coleta.

## 2.2 A LSF E SUAS METAFUNÇÕES

A LSF foi formulada por Michael A. K. Halliday na década de 1960. É uma teoria que vê a linguagem como uma prática social, partindo, portanto, da situação de uso do contexto em que é utilizada. O termo sistêmico se justifica porque a LSF concebe a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, usados para construir significados. Já o termo funcional é usado para explicar as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha dentro dos textos falados ou escritos (FUZER; CABRAL, 2010).

Na LSF, o nível paradigmático é priorizado, pois se olha para as escolhas dos locutores dentre as tantas possibilidades que estão à disposição no sistema da língua – cada escolha implica um significado que não é possibilitado por outra escolha. Observa-se, então, a LSF como uma teoria funcionalista que dá ênfase ao sentido. Nela, o texto é visto como unidade de sentido. Conseqüentemente, a unidade semântica encontra-se no texto, sendo esse o ponto de partida para toda e qualquer análise. Segundo Halliday (1978, p. 122),

o texto é a forma linguística da interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação simultânea e em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica (tradução nossa).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> “The text is the linguistic form of social interaction. It is a continuous progression of meanings, combining both simultaneously and in succession. The meanings are the selections made by the speaker from the options that constitute the meaning potential; text is the actualisation of this meaning potential, the process of semantic choice.”

Na análise do texto, não só a estrutura gramatical deve ser observada, mas também os participantes envolvidos no evento de fala, bem como as relações mantidas entre eles e o contexto discursivo em que estão inseridos. São discriminadas três metafunções, que desempenham funções de linguagem e que ocorrem simultaneamente em níveis diferentes, classificadas como ideacional, interpessoal e textual. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 31, tradução nossa),

[...] toda a arquitetura da linguagem é organizada ao longo de linhas funcionais. A linguagem é como é devido às funções nas quais ela se desenvolveu na espécie humana. O termo 'metafunção' foi adotado para sugerir que a função era um componente integral da teoria geral.<sup>5</sup>

A metafunção ideacional vê a oração como representação do mundo circundante e/ou do mundo psicológico do locutor, dividindo-se em dois componentes – experiencial e lógica. A experiencial trata da estrutura da oração, ou seja, da transitividade. A lógica, por outro lado, trata da articulação entre os complexos oracionais e da coesão do texto. A oração é a unidade de análise. No caso da oração, tem-se o sistema de transitividade, que leva em consideração os seguintes elementos: (a) os processos (verbos), classificados em seis tipos: materiais (de fazer), verbais (de dizer, comunicar), mentais (de sentir, pensar, etc.), relacionais (de ser ou estar em), comportamentais (processos fisiológicos humanos) e existenciais (de existir ou acontecer); (b) os participantes (grupos nominais); e (c) as circunstâncias (grupos adverbiais, preposicionais ou nominais, indicando, por exemplo, tempo e lugar). Embora a oração seja um critério de análise linguística, o texto é visto como a verdadeira unidade de sentido (Olioni, 2010a), a qual deve ser analisada em função de um propósito comunicativo do(s) locutor(es) em relação a seu(s) interlocutor(es).

Na metafunção interpessoal, a linguagem é usada para estabelecer interação entre falante/escritor e ouvinte/leitor, sendo a oração vista como uma troca de valores (dar e pedir): bens e serviços ou informações. O significado interpessoal acontece por meio de escolhas que implicam o sistema de modo, e outros aspectos como o tempo, a polaridade e a modalidade. Quanto ao

---

<sup>5</sup> “[...] the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component with the overall theory.”

modo, pode-se ter orações que se configuram em declarativas, interrogativas e imperativas. O tempo pode ser presente, passado e futuro. A polaridade encontra-se em um *continuum* que vai do positivo ao negativo. São os graus intermediários entre positivo e negativo que se configuram na modalidade, classificando-se como modalização ou modulação, conforme o que esteja sendo trocado, informações ou bens e serviços, respectivamente.

A terceira e última metafunção chama-se metafunção textual e refere-se à distribuição da informação dentro do texto, organizando linguisticamente os significados das outras duas. Nela, a oração é vista como mensagem, havendo dois sistemas independentes, mas que se relacionam. São esses a Estrutura Temática e a Estrutura de Informação. A Estrutura Temática apresenta dois componentes – o Tema e o Rema. O Tema é representado pelo primeiro constituinte com função no sistema ideacional (participante, processo ou circunstância), sendo o ponto de partida escolhido pelo locutor para a apresentação da mensagem. O Rema é o restante da oração, ou seja, tudo o que segue o primeiro constituinte. A Estrutura Temática está no nível da oração e serve para organizá-la, mostrando como o contexto local está relacionado ao contexto geral. Já a Estrutura de Informação apresenta outros dois componentes – a Informação Dada e a Informação Nova. Ela mostra de que forma a informação é organizada pelo falante/escritor para facilitar ou dificultar, intencionalmente, a compreensão da mensagem. Em uma ordem canônica, a Informação Dada geralmente coincide com a função de Tema, e a Informação Nova, por sua vez, coincide com a função de Rema, o que pode ser modificado dependendo da intenção do locutor do texto.

O quadro 1 sintetiza as correlações entre o linguístico e o extralinguístico:

Quadro 1 – Fatores que interferem na realização de um texto

EXTRALINGÜÍSTICO	LINGÜÍSTICO	LINGÜÍSTICO
CONTEXTO DE SITUAÇÃO	SEMÂNTICA	LÉXICO-GRAMÁTICA
↓	↓	↓
Campo (assunto)	Metafunção Experiencial Significado Experiencial: construir modelo de experiência; representar a realidade (falante/escritor é observador)	<u>oração como representação</u> Sistema de Transitividade: Participante(s), Processo, Circunstância(s)
Relações (participantes)	Metafunção Interpessoal Significado Interpessoal: estabelecer relações sociais (falante/escritor como participante)	<u>oração como troca</u> Sistema de Modo: (Sujeito + Finito) + Resíduo Modalidade
Modo (como os significados estão sendo trocados)	Metafunção Textual Significado Textual: criar relevância para o contexto; codificar significados de desenvolvimento textual (falante/escritor como elaborador do texto)	<u>oração como mensagem</u> Estrutura Temática: Tema + Rema

Fonte: OLIONI, 2010b, p. 38.

Na sequência apresenta-se a metodologia adotada neste trabalho de pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, procurando entender a ação dos sujeitos que fazem parte da interação e os significados partilhados. Para sua execução, foi escolhido um sujeito que estivesse na ocasião da coleta de dados atuando com língua portuguesa e língua inglesa em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental II, com o objetivo de comparar sua atuação quanto às suas concepções de ensino de LM e LE. A inclusão de um sujeito do sexo feminino foi mero acaso, resultante de um levantamento inicial junto à Secretaria de Educação da cidade do Rio Grande sobre quem eram os docentes atuantes ao mesmo tempo nas duas

disciplinas. O estudo de caso só pôde ser executado mediante a assinatura de um termo de consentimento por parte da informante, salvaguardando sua identidade e a da escola em que atua.

Foi feito o contato com a docente em questão, seguido da aplicação dos instrumentos de coleta de dados: (a) uma entrevista com questões abertas; (b) uma entrevista oral, com 34 minutos de duração, contendo perguntas focais, gravada e transcrita para posterior análise, a fim de esclarecer e ampliar os tópicos da primeira entrevista; e (c) notas de campo, em sala de aula, com o total de observação de dez períodos de aula (3 períodos de português com uma turma de 7ª série; 2 períodos de português e 2 de inglês com uma turma de 5ª série; 3 períodos de inglês com outra turma de 5ª série) para posterior triangulação dos três instrumentos de coleta de dados. A variedade de turmas e séries escolhidas serviu ao propósito de observar a docente de forma mais abrangente, enquanto lidando com alunos de várias idades e turmas que estivessem trabalhando com conteúdos diferentes.

Na etapa seguinte, foi feita a análise dos dados coletados em busca das marcas discursivas que revelam as representações da docente. Na análise, as três metafunções da LSF foram usadas à medida que se faziam importantes para a compreensão da identidade da professora e de seus alunos, não havendo uma preocupação com a apresentação obrigatória das três metafunções a cada excerto analisado.

Os recortes do corpus foram feitos com base nos tópicos que se mostraram relevantes para ilustrar as representações do sujeito da pesquisa como professora de LM e LE, e suas conseqüentes implicações no processo ensino-aprendizagem. O trabalho é concluído na seção de considerações finais, onde são retomadas as implicações pedagógicas e apresentadas sugestões para pesquisas futuras.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A seção de análise parte da pergunta norteadora no excerto abaixo [1]<sup>6</sup>, retirada da entrevista oral com a docente:

[1]

P: e... falando especificamente da língua portuguesa... qual é o papel que tu achas que tu tens como professora de língua portuguesa? o que que tu precisas fazer... qual é a tua função sendo professora de língua portuguesa?

D: eu acho que a maior função da gente é... *eles têm mais problema* na interpretação de texto... entender as coisas... né? até na prova tá escrito *claramente* ali o que que *eles têm que fazer* e *eles tão perguntando* o que *eles têm que fazer* que *eles não entendem*... *eles lêem e não sabem* o que *tão lendo*

P: é a dificuldade...

D: e escrever também... *eles têm uma baita dificuldade* de escrever... colocar parágrafo... também... [isso] *é um horror*... também... aluno na sétima série não coloca parágrafo numa redação... escreve do início ao fim sem nada

O excerto [1] traz um exemplo bastante pertinente ao foco deste trabalho, que é a forma como a docente se representa no espaço escolar, e será analisado detalhadamente conforme as três metafunções. Nesse e em outros fragmentos, um número significativo de orações apresentam, em posição temática, referência aos alunos, por meio de grupos nominais e elipses que retomam o referente no contexto extralinguístico.

Quanto à metafunção textual, que vê a organização da mensagem, a repetição do pronome *eles* em posição temática ao longo das orações na fala da docente tira o foco das responsabilidades da professora e o coloca nos alunos, no que eles deveriam ser capazes de fazer a essa altura de sua vida escolar e não fazem. Embora a pergunta tenha como foco o papel da entrevistada como professora de LM, há, na resposta, o desvio do foco, direcionando-o para os alunos.

Percebe-se a manutenção do mesmo Tema oracional (primeiro constituinte com função no sistema de transitividade), ou seja, um participante que desempenha a função de Sujeito segundo a metafunção interpessoal. A

---

<sup>6</sup> A transcrição da entrevista segue o sistema ortográfico do português brasileiro, apresentando uma linguagem informal, sem preocupação com a norma padrão. Nos excertos, como convenção, são utilizados três pontos para toda e qualquer pausa, com exceção do ponto de interrogação. Os participantes são identificados como P (pesquisadora) e D (docente). Neste excerto, como nos demais, o uso do itálico é utilizado como recurso de identificação de termos ou expressões a serem analisados, e os colchetes para o acréscimo de alguma informação esclarecedora na fala da informante que não está expressa linguisticamente, mas implícita.

recorrência do pronome *eles* na função de sujeito ao longo do excerto é o ponto de partida escolhido pela locutora na elaboração da mensagem, tornando-se o assunto da sua fala, portanto coincidindo com a função de Informação Dada. A Informação Nova sobre os alunos são as características que ela atribui às dificuldades desses no cumprimento das tarefas, como problemas na interpretação de textos e no entendimento da matéria, perguntas frequentes por não saberem o que fazer na prova, embora esteja explícito o comando, e dificuldade na escrita.

Em nenhum momento, ao longo de todo o *corpus*, a docente assume para si tais responsabilidades. Os alunos são apontados como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, fato que é reforçado pelo apagamento do participante “docente” em sua fala. Esse apagamento é reiterado nos próximos excertos analisados, repetindo-se ao longo de toda a entrevista, evidenciando a omissão da docente quanto às suas responsabilidades.

Outro aspecto da léxico-gramática observado na passagem diz respeito ao sistema de transitividade, presente na metafunção ideacional, por meio dos processos mentais *ler, saber, entender*, acompanhados do marcador de polaridade *não*. Juntas, essas escolhas linguísticas reforçam a opinião negativa que a professora tem sobre o rendimento de seus alunos, evidente também nos trechos em que há processos relacionais e marcadores avaliativos como “*eles têm uma baita dificuldade*” e “[ $\emptyset$ ] *é um horror*”. A elipse remete àquelas atividades que os alunos, segundo a voz da professora, deixam de realizar, comprometendo a qualidade do ensino.

No que se refere à metafunção interpessoal, há uso de alta modulação, quando a professora menciona que “*eles [os alunos] têm que*”, isto é, *eles devem, necessitam, precisam*; o uso de “*ter que*” revela as relações assimétricas presentes em sua sala de aula, onde a professora manda e os discentes devem obedecer. Dessa forma, fica visível a reprodução de um ensino centrado na figura do docente como sujeito do processo, transmissor de conhecimento, e do discente como mero receptor, remetendo à tradicional cultura escolar e ao sistema de crenças dos professores. Essa prática contraria o perfil preconizado pelo RCRS para a escola do século XXI, que a professora parece desconhecer, o qual eleva o aluno ao posto de protagonista de seu

próprio processo de aprendizagem, estabelecendo para o professor o papel de orientador e mediador (RIO GRANDE DO SUL, 2009), como previsto também pelos PCN (BRASIL, 1998b, p. 81):

a conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador.

Nos excertos [2] e [3], retirados de momentos distintos da entrevista oral, a docente fala de sua experiência em outra escola<sup>7</sup>, onde leciona inglês para uma turma de EJA<sup>8</sup>. Novamente, o tema são os *alunos* e a Informação Nova as “incapacidades” desses:

[2]

D: quando eu entrei na escola tinha que ser com consulta... e com consulta *eles* conseguem ficar em exame... com prova com consulta

P: ah [frase exclamativa] a prova é com consulta

D: mas mesmo assim *eles não entendem...* [Ø] *não atinam...* [Ø] *não conseguem*

[3]

D: os professores escolheram o livro... eu segui porque no caso os alunos... os alunos... *eles demoram* muito pra *copiar* em língua inglesa... né... e *eles copiam errado* também

O excerto [3], além de reiterar o já discutido, traz a visão da docente sobre a função do livro didático de LE – um meio para economizar tempo e não um recurso didático que pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem, conforme estabelecido pelo RCRS (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Nesse sentido, é importante trazer o que é preconizado pelo PNLD<sup>9</sup> 2011 quanto ao livro didático de LE a ser usado nas séries finais do Ensino Fundamental:

o livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos,

---

<sup>7</sup> As aulas na outra escola não foram observadas, mas constam aqui os comentários feitos pela professora, uma vez que são relevantes para o entendimento de como ela se representa também nesse espaço escolar.

<sup>8</sup> Educação de Jovens e Adultos.

<sup>9</sup> Programa Nacional do Livro Didático.

desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e a dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira (BRASIL, 2010, p. 12-13).

Portanto, ver o livro didático de LE ou de LM como mero meio para economizar tempo é negar aos alunos o direito de acesso ao conhecimento através de textos e exercícios que, se bem conduzidos, podem enriquecer as aulas de língua.

No excerto [4], quando questionada sobre possíveis problemas de indisciplina, a professora se coloca inicialmente como foco, por meio do pronome de primeira pessoa, mas, ao fazê-lo, exime-se da responsabilidade, afirmando que o problema se deve ao desinteresse dos alunos e não aos professores:

[4]

D: inclusive *eu* comentei aqui na escola que *eu* nunca tive uma turma assim tão... *tão desinteressada* que nem eles... (...) e aí *eu fiquei preocupada* por causa das notas porque *eu achei* que era só no caso... de repente *é só* comigo que tá acontecendo esse problema de nota e indisciplina e coisa né... mas aí não... tu fala com os outros professores e *é tudo* igual... *é* em *tudo* que *é* disciplina... então o problema *não são* os professores... *são* os alunos *mesmo*... né... *é* por parte deles o desinteresse

Quanto à metafunção ideacional, percebem-se processos do tipo relacional (*fiquei, é, são*). A presença marcante do verbo *ser* dá à situação o status de permanência, ou seja, a situação “é assim mesmo”. Os marcadores de polaridade *tudo* e *não* são identificados na metafunção interpessoal, bem como os advérbios *só* e *mesmo*, a metáfora gramatical *eu achei que*, e o marcador avaliativo *tão*, em *tão desinteressada*. Por meio dessas escolhas lexicais, a docente sinaliza um problema que parece ser geral – o desinteresse dos alunos pela escola, observado pelos índices de reprovação e pela indisciplina.

Os próximos excertos revelam o que significa para a docente ensinar língua portuguesa aos falantes nativos dessa, e como ela avalia o papel da LE na escola pública:

[5]

D: eu digo porque no caso o conteúdo *é mais simples*... *é mais simples*... o português *é mais complicado*... e o inglês *é mais simples*... faz *mais trabalho*... *é mais rápido* e tudo né... *menos* conteúdo

Ao ser questionada sobre qual das duas matérias considera mais fácil de ensinar, a docente diz achar que é a LE. No excerto [5], são identificados vários advérbios de intensidade (*mais, menos*) no âmbito da metafunção interpessoal e processos relacionais (verbo *ser* flexionado) no âmbito da metafunção ideacional. Para justificar a maior facilidade com o ensino de inglês, ela usa marcadores avaliativos (metafunção interpessoal) como *simples* e *rápido*, além do diminutivo *trabalhinho*. Nas aulas de inglês observadas, os *trabalhinhos* se reduziram, de fato, a atividades bem simples, com pouco conteúdo e que serviram basicamente para a atribuição de uma nota. Quase nada foi dito ou pronunciado na língua-alvo, nem pelos alunos, nem pela professora. O trabalho consistiu de exercícios de versão do português para o inglês com a ferramenta Google Tradutor e o Google Imagens.

A atitude da professora quanto ao ensino de LE requer reflexão, considerando que o foco prioritário da escola é o processo ensino-aprendizagem. O trecho acima revela a crença de que, na escola pública, não é possível a aprendizagem efetiva de LE, negando, assim, o papel dado ao ensino de LE pelos documentos oficiais. Neles

partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

Essa ideia espelha o que está contido nos PCN (BRASIL, 1998a, p. 19), segundo os quais *a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso*. A dúvida é saber como é possível promover esse engajamento se tão pouco for oferecido ao aluno nas aulas de língua.

Quanto ao ensino de LM, a professora diz que a direção e coordenação da escola em que leciona as duas disciplinas esperam que a gramática fique em segundo plano, e que o foco das aulas de língua portuguesa seja no trabalho com leitura, interpretação e escrita. Porém, esses pressupostos

teóricos não se refletem em sua prática. Durante as observações em sala de aula de LM, detectou-se a ênfase total na gramática normativa, por meio de exercícios mecânicos, contendo frases que parecem escolhidas aleatoriamente, pois são descontextualizadas e, às vezes, tão artificiais que seriam de difícil aplicação no mundo real, comprovando a enorme distância entre teoria e prática.

Também nas aulas de inglês os exercícios se restringiram a frases soltas. Portanto, o que a professora acredita fazer e o que ela faz nem sempre coincidem. Além disso, nos excertos [6] e [7], em que dois alunos questionam a professora sobre o conteúdo da aula, são detectadas a dependência de um currículo linear e fragmentado, e a noção equivocada de erro, marcas de um ensino contrário à prática de reflexão linguística e à conquista da autonomia discente:

[6]

Aluno X: O sora, por que a gente não vê sinônimo e antônimo?

D: Porque a gente *tem que* ver isso aqui. É o conteúdo que a gente *tem que* cumprir.

[7]

Aluno Y: O sora, por que a gente tá vendo isso que a gente viu na 4ª série?

D: *Aprendeu*, e depois *erra* de novo!

[8]

D: *temos* que fazer o aluno entender que não é só a nota que importa e sim o que aprendemos [resposta dada por ela na entrevista escrita sobre qual é sua concepção de ensino de língua portuguesa]

[9]

D: não estudam, não fazem as coisas... depois a culpada sou eu

[resposta dada por ela aos alunos durante uma aula de português, depois de alguns deles terem expressado preocupação com as notas do bimestre final]

No excerto [6], há alta modulação, por meio do verbo *ter*, denotando a crença na obrigatoriedade de vencer o conteúdo programático, independentemente do grau de relevância dos conteúdos ou da necessidade imediata dos discentes. A modulação está presente também no excerto [8] em *temos que* e ao longo de toda a entrevista. Em outras palavras, os exemplos atestam a passividade da professora frente ao sistema e a conformidade às suas próprias crenças. De acordo com Kudiess (2005, p. 82), *em geral, as crenças não mudam muito porque retratam uma cultura de ensino comum e,*

*assim, não somente possuem características semelhantes, mas permanecem inalteradas.*

Em [6] e [7], os alunos tentam questionar o sistema, porém são “podados” pela professora. A escolha dos verbos *aprendeu* e *erra*, relativos a processos mentais, revela a concepção de erro como algo a ser evitado a qualquer custo. No entanto, segundo o RCRS (2009, p. 50), *a noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem deve ser revista.*

No cruzamento dos excertos [8] e [9], a docente mostra-se contraditória quanto ao papel da avaliação quantitativa, ora colocando a nota como secundária, ora como o único instrumento capaz de medir o aprendizado, focando na supremacia do produto em detrimento do processo.

Os excertos analisados ilustram a crise identitária do sujeito docente inserido na pós-modernidade, tido como constituído de identidades múltiplas e conflitantes, em processo contínuo de formação. Ao se representar como professora, suas escolhas lexicais deixam transparecer a instabilidade com que ocupa esse lugar social. A distância entre teoria e prática está presente tanto em seu trabalho com LM quanto com LE, repercutindo na aprendizagem de seus alunos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, foram analisadas a identidade docente e suas implicações no processo ensino-aprendizagem de LM e LE no contexto da escola pública. Foram considerados o arcabouço dos Estudos Culturais em busca da visão de sujeito inserido na pós-modernidade e o papel do professor descrito pelos documentos oficiais que norteiam a educação no país, os PCN e, no caso do Rio Grande do Sul, o RCRS. A seguir, foi feito um estudo de caso com uma professora de português e inglês, a fim de constituir, por meio dos instrumentos de coleta de dados, um *corpus* que permitisse compreender como ela se representa e representa seus alunos no espaço escolar. O discurso docente foi analisado a partir da triangulação dos dados obtidos pelos

diferentes instrumentos. Para a análise foi utilizada a LSF, que permitiu uma reflexão sobre o discurso da docente.

Os recortes do *corpus* que foram escolhidos são suficientemente ilustrativos da identidade docente da professora aqui analisada. Embora este seja um estudo de caso, o sujeito desta pesquisa exemplifica o que pode acontecer com os educadores quando se encontram entre as diretrizes impostas pelo governo para a educação e as crenças que trazem consigo da vida escolar e acadêmica. Uma vez ocupando o lugar social de docentes, esses profissionais correm o risco de repetir modelos que lhes são familiares, ainda que ultrapassados e/ou equivocados. A dificuldade de adotar novas diretrizes pedagógicas, somada à instabilidade da identidade docente, pode repercutir profundamente na construção do conhecimento, bem como na construção identitária dos alunos, já que as identidades de professores e alunos vivem em processo constante de (re)construção e acabam por se influenciarem mutuamente no espaço de interação social que é a escola.

A crise identitária da qual fala Hall (2003) é conveniente para justificar o fato de o sujeito docente ser portador de identidades tão contraditórias, a ponto de não enxergar quando sua prática não reflete seu discurso. Nas análises, foram apresentados exemplos disso. Entre eles, está a afirmação da professora de que o estabelecido pela direção e coordenação da escola em que atua é um trabalho com foco na leitura, interpretação e escrita, tendo a gramática em segundo plano. No entanto, o observado em suas aulas foi justamente a primazia do trabalho com gramática normativa, seguida da avaliação quantitativa, com foco no erro, em detrimento de uma prática de reflexão linguística com olhos mais atentos ao processo do que ao produto. Além disso, na posição privilegiada de professora de LM e LE, seria esperado um trabalho mais proveitoso com a língua, que servisse de suporte para a prática da cidadania e do engajamento discursivo dos alunos, como afirmam os documentos oficiais; porém, seu trabalho mostrou-se fragmentado, como tem sido historicamente o currículo escolar.

Foram ainda diagnosticadas a crença de que é difícil a concretização da aprendizagem de uma LE no contexto da escola pública, e a obrigação de cumprir o conteúdo programático a qualquer custo. Em suas escolhas

linguísticas, foi possível perceber também sua omissão quanto a ser mediadora do processo ensino-aprendizagem. Ao colocar os alunos em posição temática em seu discurso, ela revela atribuir a eles toda a responsabilidade pela própria aprendizagem. Como elemento recorrente em sua fala, os alunos são sempre o foco e seu fracasso escolar é responsabilidade única deles.

Ao considerar os documentos oficiais em nível nacional e estadual, é relevante trazer também à reflexão o fato de que as diretrizes para o trabalho com a LE passaram por modificações desde o lançamento dos PCN (1998) até o RCRS (2009). Atualmente, é esperado não apenas o trabalho com foco na leitura, mas em todas as quatro habilidades (ouvir – falar – ler – escrever), o que implica dizer que a oralidade deve estar presente também nas aulas de LE. É, portanto, função dos professores conhecer as diretrizes propostas para o ensino das diferentes disciplinas na escola pública, para que possam cumprir com suas responsabilidades.

Diante do exposto, reitera-se que o papel do professor não é transmitir conhecimento a alunos passivos, nem atribuir a eles toda a responsabilidade pelo fracasso de sua educação. Um professor deve mediar e problematizar, assumindo a responsabilidade de conduzir seus alunos enquanto protagonistas do próprio processo de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Essa não é uma tarefa fácil e requer comprometimento e dedicação, não sendo atingida pelo docente em isolamento, mas em um trabalho conjunto de todos que atuam na escola, pois é na sua relação com o Outro que os sujeitos constituem suas identidades e as reafirmam.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se que se investigue em que medida os PCN e o RCRS estão norteando o ensino nas escolas públicas gaúchas e como isso ocorre. Apesar da dificuldade em entender e aplicar os pressupostos teóricos desses documentos, é ainda mais difícil para os professores trabalharem de forma uniforme e eficaz pautando-se apenas pela tradição escolar e por suas crenças. Portanto, mais trabalhos de pesquisa precisam ser desenvolvidos com o objetivo de aproximar os pressupostos teóricos dos documentos oficiais ao estudo da identidade docente no que se refere à prática da sala de aula de línguas, a fim de se promover um maior entendimento do que ali acontece.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARROS, Solange Maria de; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)> Acesso em: 3 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://www.gestaodeconcurso.com.br/site/cache/d61c48b5-69d6-4685-b8c4-a06054b38816/PCN%20INTRODUCAO.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011> Acesso em: 6 dez. 2011.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. (Org.). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. T. T. da Silva; G. L. Louro. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, J. (Ed.). **Identity**: community, culture, difference. Londres: Lawrence & Wishard, 1990, p. 222-237.

HALLIDAY, Michael A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3. Ed. London: Hodder Education, 2004.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, p. 17-38, 2005.

OLIONI, Raymundo da Costa. Tema e N-Rema: A construção do fluxo de informação. In: **Linguística e Língua Portuguesa: Reflexões**. TAGLIANI, Dulce Cassol. (Org.). Curitiba: CRV, 2010a, p. 69-86.

OLIONI, Raymundo da Costa. **Tema e N-Rema**: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), Porto Alegre, 2010b. 196f.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. T. T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Estado da Educação, v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.